DOCUMENT RESUME

ED 042 968 AC 008 551

AUTHOR	Schwartz, Bertrand
TITLE	Contenu et pedagogie de la formation et de l'enseignement (Content and Methodology for Adult Education and Training).
INSTITUTION	Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris (France). Directorate for Manpower and Social Affairs.
PUB DATE	70
NOTE	38p.
AVAILABLE FROM	Organisation de Cooperation et de Developpement Economiques, 2, rue Andre-Pascal, Paris-16e, France
EDRS PRICE	EDRS Price MF-$0.25 HC-$2.00
DESCRIPTORS	*Adult Education, Educational Certificates, Enrollment, *General Education, Group Dynamics, *Group Instruction, *Industrial Training, Manpower Development, Motivation, Occupations, Statistical Data, *Teaching Methods, Technical Education, University Extension
IDENTIFIERS	Centre Universitaire de Cooperation Economique Soc, France

ABSTRACT

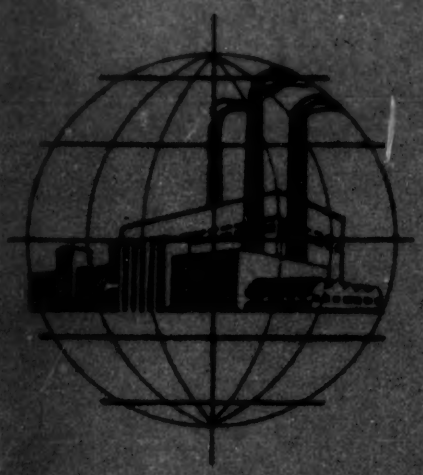
Beginning with basic socioeconomic and cultural aims of adult and continuing education, in France, this paper discusses difficulties (intellectual, sociological, and otherwise) in reaching adults and meeting their educational needs by conventional, individual oriented means. It then outlines a collective, group process oriented approach to adult education, with particular reference to industrial settings. The appendix describes a program of general and technical education developed during 1964-69 by the Centre Universitaire de Cooperation Economique et Sociale (CUCES) for iron miners in Lorraine, followed by a flexible new national scheme of adult diploma courses. Six tables are included. (LY)

ED042968

O.C.D.E.

DIVISION DES
AFFAIRES SOCIALES

PROGRAMME POUR
EMPLOYEURS ET
TRAVAILLEURS



OECD

A0008551

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION
& WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

CONFÉRENCE INTERNATIONALE
SUR LA FORMATION ET L'ÉDUCATION PERMANENTES
DURANT LA VIE DU TRAVAIL

COPENHAGUE, du 7 au 10 juillet 1970

3.C. Contenu et Pédagogie de la formation et de l'enseignement

par

Bertrand Schwartz

ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES

Direction de la Main-d'œuvre et des Affaires Sociales

2, RUE ANDRÉ-PASCAL, PARIS-16e

ED 042968

CONTENU ET PEDAGOGIE DE LA FORMATION ET DE L'ENSEIGNEMENT

par

B. Schwartz
Directeur du Centre Universitaire
de Coopération Economique et Sociale
Conseiller Technique au Ministère
de l'Education Nationale

1°) DE QUOI S'AGIT-IL ?

1. Très souvent, le terme éducation permanente est pris dans le sens de "éducation des adultes" et même dans le sens plus restrictif encore, de formation professionnelle permanente de certaines couches de la population, disons des niveaux de technicité relativement élevés.

Bien qu'estimant alors que le terme éducation permanente n'est pas bien choisi, car l'éducation permanente ne se résume pas au seul problème de l'éducation des adultes, nous l'adopterons puisqu'il est employé par le document de présentation.

Par contre, nous ne restreindrons pas notre champ de réflexion à celui de la seule formation professionnelle et surtout aux seuls adultes de niveaux de scolarisation relativement élevés. Nous étudierons même, surtout celui des personnes de niveaux peu scolarisés, dans la mesure où précisément les problèmes y afférants, sont à la fois particulièrement difficiles et peu étudiés, peut-être d'ailleurs parce qu'ils apparaissent trop souvent comme particulièrement peu importants.

Or, ils nous apparaissent essentiels et ceci pour les raisons suivantes :

- Raisons socio-économiques

2. Il est maintenant admis que tout homme ou toute femme entrant dans la vie active aura à changer au moins une fois, sinon deux, de travail et que ce changement présente les caractéristiques suivantes :

- il est imprévisible quant à sa nature
- il se produit très rapidement (les industries, les métiers, les processus de fabrication ne "meurent" plus lentement)
- il touche, le plus souvent l'adulte dans sa globalité (car faisant passer d'un métier très manuel à un métier de contrôle, à la limite très intellectuelle, d'une tâche très "automatique" à une tâche exigeant une grande autonomie).

Si l'on veut éviter que les chômeurs conjoncturels ne se transforment en chômeurs structurels et que des millions de personnes ne soient tout simplement dépassés par la technique, un effort considérable d'éducation est à faire. Mais cette éducation ne peut pas être seulement une formation professionnelle, elle doit être une éducation de base qui permette à tous les travailleurs, quand ils le voudront ou quand

ils le devront, de suivre une formation professionnelle et de rester maîtres d'eux-mêmes, en choisissant librement leur métier. Et cette éducation de base est d'autant plus essentielle aux adultes, que, faute d'avoir valorisé et utilisé ce qu'ils ont appris quand ils étaient jeunes, la plupart d'entre eux, surtout lorsqu'ils sont peu scolarisés, ont entièrement "perdu" leurs connaissances et ne savent même plus lire (au sens de comprendre et d'exploiter ce qu'ils lisent).

- Raisons socio-culturelles

3. L'éducation ne peut se limiter à son aspect socio-professionnel. Il n'est pas pensable, en effet, qu'on laisse s'accentuer le fossé intellectuel qui se creuse entre les diverses couches de la société. Précisément parce que la non valorisation, la non utilisation des connaissances fait perdre ce que l'on a appris, ceux qui savent assez pour poursuivre ne perdent pas et s'élèvent, alors que les autres s'abaissent et perdent. On ne "reste pas à niveau". D'autre part, face à un apport de plus en plus considérable d'information, on ne peut laisser "en friche" des masses importantes de la population, faute de quoi une part de plus en plus importante comprendra de moins en moins son environnement technique, culturel et social.

2°) POURQUOI L'ON NE PEUT SE CONTENTER "D'OUVRIR LES PORTES DES ECOLES" ?

POURQUOI TANT D'ADULTES NE SE FORMENT-ILS PAS ?

4. Une idée très fréquente et très généreuse est qu'il suffit "d'ouvrir les portes de l'Université" pour qu'affluent en masse les adultes ; or il n'en est rien, au moins dans un pays comme la France, et ceci pour de nombreuses raisons qui peuvent être résumées très brièvement ainsi :

5. Pour qu'un adulte se forme, il faut qu'il ressente des besoins et qu'à ces besoins soient apportées des réponses là où il est (ou à peu près), quand il est libre, sur le centre d'intérêt qu'il manifeste et à son niveau, avec des méthodes qui soient appropriées à ses attentes et à ses capacités et qu'enfin la formation qu'il acquiert puisse être valorisée dans sa vie journalière. Or, au moins en France, dans la majorité des cas, presqu'aucune de ces conditions n'est remplie.

a) L'adulte ressent-il des besoins de formation ?

6. Bien sûr, chaque adulte sent dans sa vie privée l'importance, l'intérêt de ce qu'il a appris à l'école. Théoriquement, il peut lire, compter, faire une dictée, il sait de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles. Mais à quoi cela lui sert-il, quelle utilisation en voit-il ?

D'autre part, en ce qui concerne sa vie de travail quel rapport y-a-il, quel rapport perçoit-il, entre sa réussite professionnelle et sa formation ? Le fait qu'un ouvrier spécialisé apprenne un métier en quinze jours, sans qu'il soit tenu compte de ce qu'il savait, et qu'inversement l'apprentissage d'un métier prenne souvent des années sans être apparemment basé en quoi que ce soit sur les connaissances apprises à l'école, ne peuvent être étrangers à cette question fondamentale que se posent de nombreux adultes : une formation, oui, mais en vue de quoi ?

b) <u>L'adulte trouve-t-il des moyens de formation là où il est et quand il est libre</u> ?

7. Dans les villes, il existe divers types d'organisations. Mais dans la plupart des cas, la formation est dispensée le soir, ce qui la rend impossible à toutes les personnes "postées et tournantes" et à toutes les femmes mariées, et reste même pour ceux qui peuvent, une solution très fatigante et très pénible. En dehors des villes, il n'y a pratiquement plus rien, sauf les cours par correspondance, mais qui, quels que soient les efforts faits depuis quelques années, restent d'un usage pénible et ne forment absolument pas à la vie sociale.

c) <u>L'adulte trouve-t-il une réponse à ses besoins, c'est-à-dire à ses attentes et à son niveau</u> ?

8. Force est de dire que la formation offerte ne correspond, le plus souvent, ni aux attentes, ni aux niveaux de la plupart des travailleurs.

Lorsqu'il s'agit de centres de formation professionnelle, en effet les programmes "offerts" sont prévus dans le but de permettre la préparation de diplômes. Or, il est clair que de très nombreux adultes souhaitent, au moins lorsqu'ils se lancent dans des activités de formation, des programmes et des contenus qu'ils puissent discuter, sinon même élaborer avec leurs formateurs et qui correspondent aux besoins qu'ils ressentent, en particulier à l'attente d'une meilleure compréhension du monde qui les entoure, toutes choses qui ne passent pas a priori par la préparation d'un diplôme. D'autre part, en général, le niveau "de départ" est fixé par l'organisme de formation et cela amène soit à une sélection à l'entrée, soit souvent à l'abandon du cours par l'adulte après quelque temps, ce qui est une forme bien pire encore de sélection.

Les associations culturelles, dans de nombreux cas, sont plus prêtes à répondre aux attentes d'une compréhension de l'environnement et ce, à n'importe quel niveau ; mais il semble que le plus généralement les attentes premières des adultes sont professionnelles.

Autrement dit, les centres de formation professionnelle sont exigeants quant aux niveaux, et rigides quant à leurs contenus et les associations culturelles, moins exigeantes et plus près de la population (c'est leur principe), ne peuvent guère répondre aux attentes, dans la mesure où celles-ci sont de nature professionnelle.

d) <u>Les méthodes offertes sont-elles appropriées</u> ?

9. Une des raisons pour lesquelles le niveau de connaissance ou d'instruction des adultes est bas est que les méthodes d'enseignement qui leur ont été appliquées lorsqu'ils étaient enfants ne leur étaient pas adaptées. Pourquoi brusquement le deviendraient-elles ? Parce qu'ils sont devenus adultes ?

Prendre des notes pendant un cours, retenir l'essentiel de ce que l'on entend, appliquer ce que l'on a appris, relier les connaissances les unes aux autres, en un mot apprendre à apprendre, pourquoi l'adulte qui n'a plus "travaillé" depuis plusieurs années, y parviendrait-il mieux qu'avant ? Ce serait croire à une maturation intellectuelle par le temps et la vie, c'est une vue qui nous paraît parfaitement utopique.

e) Peut-il valoriser ce qu'il a appris ?

10. Par valorisation, il faut entendre à la fois, une promotion et une utilisation des connaissances ou des méthodes acquises. Or il faut reconnaître que notre société, très hiérarchisée et très "bousculée", s'y prête mal et qu'on préfère très souvent ordonner et faire soi-même, que discuter et faire réfléchir.

Le tableau est peut-être assombri, mais en tout état de cause, il est sombre, et d'autres difficultés s'ajoutent encore à celles indiquées précédemment : non seulement l'adulte n'a que peu de motivations à se former, mais même il a des raisons de craindre de recommencer son éducation : craintes de revenir à l'école et qui sont dues aux images, aux représentations que se font beaucoup d'adultes de la formation et de l'école.

Craintes relatives au niveau de base

11. Il est incontestable qu'un très grand nombre d'adultes craignent de reprendre leur formation parce qu'ils estiment que leur niveau de base est très bas, très insuffisant, voire même rédhibitoire. On relie d'ailleurs souvent cette insuffisance de niveau de base, à l'âge en pensant qu'à certain âge on ne peut effectivement plus reprendre ses études.

D'autre part, un certain nombre d'adultes pensent que l'éducation et la culture sont réservés et accessibles seulement à ceux qui ont des bases de connaissances. S'estimant peu instruits, l'activité culturelle leur apparaît comme quelque chose qui les dépasse et à quoi ils n'ont pas droit.

Craintes tenant à la représentation de l'école

12. Ces représentations sont d'ailleurs de deux ordres :

- les mauvais souvenirs de l'école qu'ils n'ont guère envie de retrouver : "aller aux cours d'adultes, c'est retourner à l'école", la formation signifiant devoirs, punitions, horaires stricts. Notons à ce sujet, que moins on a réussi à l'école, moins le souvenir est bon.

Un autre souvenir de l'école, c'est celui d'être jugé - on assimile l'école à l'aveu d'ignorance. L'école est encore le temple de l'instruction, c'est-à-dire réservée aux jeunes.

L'école signifie "qu'on ne sait pas", qu'on n'est pas capable, qu'on n'est pas compétent. Retourner à l'école, c'est un risque de s'exposer à l'échec, à l'ironie, à la dépendance des résultats scolaires ....

13. En conclusion, ces dernières difficultés signifient seulement que, même s'il y avait des centres ouverts partout, tout le temps et à tous les niveaux, il faudrait envisager une mutation des méthodes, pour que ces craintes ne soient plus justifiées et que la formation devienne vraiment partie intégrante de la vie de tous, que la culture ne soit plus l'apanage de quelques-uns.

3°) REFLEXIONS SUR LES METHODES ET LES MOYENS DE FORMATION

14. Il est impossible, en quelques pages, de décrire et, à fortiori, de critiquer tous les moyens et toutes les méthodes. Il faudrait un livre pour y parvenir. Nous avons donc choisi d'exposer une méthode nouvelle qui vise, non seulement à former, mais d'abord à remettre les adultes en situation d'apprentissage, à réamorcer leur cycle

éducatif dont nous avons vu combien, pour de multiples raisons, il était très souvent rompu et pour toujours.

Disons seulement qu'un moyen n'a pas de valeur en soi, qu'il ne peut s'isoler du contexte dans lequel il s'inscrit, ni des objectifs que l'on poursuit et ne peut être dissocié des autres moyens éducatifs. C'est donc, dans chaque cas particulier, qu'il faut faire l'étude des moyens et, pour chacun des moyens, il faudrait toujours se poser au moins les deux questions suivantes :

- est-il une réponse aux objectifs que l'on veut atteindre dans la situation pédagogique particulière ?
- peut-on l'utiliser seul ou peut-il (voire même, doit-il) être combiné à d'autres moyens ?

Il apparaît de plus en plus, qu'un moyen ne peut répondre aux besoins et aux exigences et qu'il en faut plusieurs, que seule une combinaison de moyens pourra résoudre un problème pédagogique et que la démarche ou procédure pédagogique consiste, compte tenu de la gamme des moyens possibles et des exigences d'emploi de ces différents moyens, à partir du but qu'on s'est fixé, à chercher les cheminements les plus directs et les plus rationnels. Cette démarche nouvelle nécessite la mise en jeu de toute la gamme des moyens et la recherche de leur meilleure utilisation.

4°) DES EXPERIENCES DE FORMATION COLLECTIVE

15. Nous utilisons le mot expérience car ce dont nous allons parler n'est en effet basé que sur quelques expériences et ne peut constituer encore une doctrine solide.

Pourquoi une formation "collective" ?

16. Parce que malgré toutes les tentatives d'amélioration que l'on puisse faire sur le plan pédagogique, l'efficacité du système de formation "individuelle", c'est-à-dire regroupant des "individus" isolés, (c'est en particulier le cas de cours du soir où se trouvent réunis fortuitement des travailleurs de toutes entreprises, de tous milieux), a des limites.

En effet, le plus souvent l'adulte en formation est isolé, même s'il est inclus dans un groupe de personnes qui suivent le même cours que lui, ces personnes n'ayant, en général, en commun avec lui, que "l'institution", c'est-à-dire le maître et le programme. Cette institution leur est extérieure et, de ce fait, les adultes bénéficient peu ou mal de la formation qui leur est donnée ; la formation est, alors, souvent plaquée superficiellement sur eux, elle ne prend pas racine dans leur vie affective journalière ; chacun est, en général, dans son propre milieu, seul bénéficiaire de la formation reçue, sans possibilité ni de l'utiliser - donc en fait d'en bénéficier - ni de la communiquer aux autres.

D'où deux catégories de difficultés

a) Difficulté d'ordre intellectuel

Du point de vue de la seule assimilation des connaissances d'abord, le formateur choisit des exemples concrets pour éclairer son enseignement. En fait, ce qui est concret pour l'un ne peut l'être pour les autres, car les stagiaires ne sont pas issus d'un milieu homogène. Dès lors, non seulement l'exemple n'est pas parlant pour tout le groupe, mais il crée, même à lui seul, une difficulté supplémentaire de compréhension.

D'autre part, il est presque impossible de comprendre et d'assimiler, c'est-à-dire finalement de relier ce que l'on apprend à sa culture antérieure, si l'on n'illustre pas les nouvelles connaissances par des exemples vécus ou vivants. Penser que l'auditeur peut le faire lui-même, c'est supposer le problème résolu. Par ailleurs, le maître, ignorant l'expérience de l'adulte en formation, ne peut guère l'aider à trouver des exemples. Autrement dit, pour que l'adulte assimile de nouvelles connaissances, il faut qu'il les rattache à son expérience propre (au sens le plus général et non pas seulement professionnel), il faut lui apprendre à trouver et à traiter lui-même ses propres exemples.

Ceci n'est véritablement réalisable que si, par principe, le maître est issu du même milieu, du même groupement, de la même "collectivité" que l'adulte en formation et a les mêmes problèmes que lui, le même langage, les mêmes centres d'intérêt.

b) Difficultés d'ordre sociologique

L'adulte isolé, seul bénéficiaire de la formation dans son milieu, non seulement ne peut pas, nous l'avons dit, la communiquer à d'autres, mais se trouve même souvent "agressé" par son entourage, lorsqu'il tente de la valoriser. Témoins ces ouvriers formés à l'expression et à la rédaction de rapports et qui ont, très rapidement, repris, une fois revenus dans leur entreprise, la forme ancienne de leur rédaction pour qu'on ne "se moque pas d'eux". Témoins ces ingénieurs, ayant reçu une formation statistique et qui ont dû renoncer à l'utiliser car leurs directeurs leur ont demandé d'éviter d'abuser de "prétendues sciences" qu'ils ne connaissaient pas eux-mêmes. Les exemples de cette sorte sont très nombreux. Peut-être faut-il voir là une réaction inconsciente, mais, non, pour autant, négligeable. La formation amène à contester le savoir et le pouvoir, en particulier celui des responsables.

Sans aller si loin, disons qu'un savoir, un savoir-faire peuvent être parfaitement compris mais comme "oubliés" ou occultés,

- S'ils sont refusés, par l'ensemble qui doit les utiliser (le travail est désormais entièrement social).

- Plus encore, même s'ils ne sont pas refusés explicitement, si les conditions de leur actualisation, de leur exercice permanent, de leur réactivation constante, ne sont pas réunies.

17. Exiger que ce savoir ou ce savoir-faire appris s'intègre par un individu ou un groupe, dans un système, mais aussi dans un ensemble d'attitudes, voire d'habitudes, dans la pratique journalière, suppose que l'ensemble (entreprise, secteur ...) ne soit pas opposant ou contradictoire.

18. La formation ne prend donc toute sa richesse que si elle est reliée à la vie quotidienne, que si un nombre important d'adultes d'une même collectivité se forment simultanément. Mais là se pose un problème : il ne suffit pas qu'un nombre important d'adultes, dans un groupe, dans une institution, se forme. Il faut aussi que les structures de l'institution, de l'organisation, le permettent. Or, le moins qu'on puisse dire est que les freins dus à l'organisation sont généralement considérables, d'où la nécessité de faire étudier ces freins par les personnes qui travaillent dans l'institution elle-même, et de mener parallèlement formation et intervention, au sens psychosociologique du terme. Au demeurant, cette réflexion sur les structures est bien déjà un élément essentiel de la formation des personnes qui vivent dans ces structures et les subissent ou d'ailleurs les déterminent.

Qu'est-ce qu'une collectivité ?

19. L'homme (ou la femme) appartient à de multiples collectivités formelles et informelles, et c'est en tant que membre de ces collectivités qu'il éprouve des besoins et formule des aspirations. Pour éviter une intégration, qu'elle qu'elle soit, et pour multiplier les chances de toucher le public potentiel, c'est à la pluri-appartenance qu'il faut faire appel.

a) Un groupe de personnes ayant des intérêts communs

Nous entendons par collectivité un groupe de personnes qui ont une communauté d'intérêts et de motivations suffisantes pour accepter, malgré des divergences autres, de se former ensemble, c'est-à-dire que leurs objectifs et leurs motivations de formation communs sont suffisamment forts, pour faire négliger par chacun, au besoin provisoirement, les divergences sur d'autres plans, avec les autres membres du groupe. Cela peut même aller jusqu'à une collectivité qui "s'ignore", et que l'on recrée par le diagnostic et la mise en lumière des motivations.

b) La notion d'écho

Mais cela implique une "fermeture géographique", c'est-à-dire qu'un groupe défini de personnes, vivant à l'intérieur d'un périmètre relativement étroit, peut constituer une collectivité, alors que le même, réparti sur un territoire beaucoup plus vaste, ne représenterait pas une collectivité du point de vue qui nous intéresse. Par exemple, 50 professeurs d'un lycée peuvent former une collectivité, alors que 100 professeurs d'une région n'en formeront pas une. Il y a là, dans une certaine mesure, une question "d'écho". S'il n'y a pas d'écho possible, il n'y a aucune interférence des personnes du groupe les unes sur les autres, et des personnes formées sur les non-formées (c'est l'inverse qui se produit, "l'inertie" prime et étouffe l'action).

La formation collective est basée sur le principe opposé : l'écho doit être tel que les personnes non formées se posent des questions, en viennent à souhaiter se former et la formation collective "s'auto-développe". La formation collective est en même temps une stratégie de départ de l'éducation permanente, mais aussi son objectif et son aboutissement.

Les différentes catégories d'actions collectives

20. Certaines collectivités sont structurées, d'autres ne le sont pas.

Les collectivités structurées

L'action consiste, en s'appuyant sur les structures existantes (il serait absurde de mettre en place des structures qui leur soient extérieures) et sur les moyens dont elles disposent, à apporter une assistance technique, tant dans l'élaboration du diagnostic des besoins, que dans la mise en oeuvre de l'action de formation, que dans la formation des formateurs, que dans l'évaluation des résultats.

Les collectivités qui ne le sont pas

La première phase de l'action est de permettre à des groupes informels de prendre conscience de leurs besoins latents et de les exprimer, puis de les aider à s'organiser pour atteindre solidairement leurs objectifs.

Mais un autre critère joue un grand rôle sur l'action, c'est l'existence ou l'absence de hiérarchie organisée et qui fait qu'on a à faire ou non à une "organisation"

prise au sens d'un ensemble hiérarchisé, tel par exemple une entreprise, un hôpital, une administration.

C'est ainsi que des actions peuvent être menées (et l'ont été soit dans des organisations soit dans des petites régions et donnent lieu à des modes d'action à la fois semblables mais très différents. Nous les étudierons successivement.

21. Actions collectives "dans des organisations" (par exemple : des entreprises)

Les caractéristiques de ces actions sont les suivantes :

- l'action, qui prend la forme d'une intervention est cogérée :
  Les problèmes éducatifs ne sont pas traités par la seule institution éducative ; l'intervention est cogérée par l'entreprise et par l'institution éducative, dans une perspective pédagogique de non dépendance.

  L'intervention est, par définition, transitoire. L'institution éducative doit avoir constamment présent à l'esprit de ne pas s'implanter, de prévo son départ ; le volume de l'action est fluctuant dans le temps.

- l'institution éducative assure la formation des formateurs
  La formation directe est prise en charge par des formateurs pris dans le milieu de travail. Les contenus sont définis par eux avec les personnes en formation. La distance entre formation et situation de travail est aussi courte que possible. Les formateurs sont formés par l'institution éducative.

- la formation est collective
  Elle n'est pas abordée en termes de déséquilibre individuel, mais en termes de déséquilibre collectif, déséquilibre dans l'architecture sociale.

  L'entreprise est à la fois :

  - Lieu
  - Objet
  - Sujet

  } de la formation

  à travers les hommes qui la composent.

22. En fait, de telles interventions ne visent pas seulement à résoudre les difficultés qui freinent l'acquisition des connaissances, mais aussi :

- à permettre, par ce moyen, à la formation, d'être autre chose que de la formation professionnelle, c'est-à-dire de dépasser la seule transmission d'un savoir technique et professionnel, pour essayer d'atteindre une formation générale, pour répondre au besoin qu'a chaque adulte de comprendre le monde dans lequel il vit. S'il y a intervention, c'est pour qu'une formation, qui a lieu dans le milieu lui-même, ne se réduise pas, à cause des pressions du milieu, à une formation adaptative.

- à agir sur l'organisation (toujours pris dans le même sens d'organisation structurée hiérarchique) en tant que telle, en l'aidant à traiter des problèmes qui ne sont pas habituellement désignés comme des problèmes de formation, par exemple les questions touchant au fonctionnement global de la collectivité (notamment les questions de relation entre personnes et entre

groupes, la façon dont sont prises les décisions, les conflits internes qui peuvent exister, le besoin individuel de "participer" à un effort collectif dont on comprenne le sens, etc.). Il s'agit, dans ce cas, d'une sorte de "socia-gogie", c'est-à-dire d'une pédagogie des collectivités ou des organisations considérées dans leur ensemble. Le but demeure bien un meilleur développement individuel, mais on part de l'hypothèse que ce développement suppose le traitement et la résolution d'un certain nombre de difficultés d'ordre social. Il faut cependant noter qu'un danger incontestable existe, de ne pouvoir séparer division du travail, organisation du travail et formation et qu'alors les formateurs ne puissent être des agents de changements, et qu'ils ne soient que des "simulacres" de formateurs.

Actions collectives régionales

23. Mais des expériences sont développées dans d'autres contextes. Nous avons parlé de déséquilibre. Il est évident que ce concept appliqué à l'entreprise où à une institution ne couvre, lui aussi, qu'une partie de la réalité. L'entreprise est elle-même dépendante d'un environnement technique, économique et social qui la détermine profondément.

24. C'est pour résoudre ces difficultés qu'ont été imaginées et tentées des expériences dans le bassin ferrifère de Briey et dans le bassin charbonnier de Merlebach. Ces expériences sont basées sur les principes suivants :

- La découverte des besoins communs

S'adresser à une collectivité est un moyen privilégié pour former ses membres. En effet, lorsqu'on découvre qu'on a en commun, avec beaucoup d'autres, des besoins et des intérêts, qu'on peut s'organiser pour atteindre ensemble un ou plusieurs objectifs, on perd le sentiment paralysant d'impuissance et de solitude. D'autre part, le fait de pouvoir constater qu'on n'est pas le seul à manquer de culture est la première démarche pour se cultiver.

- L'organisation de l'expression des besoins

Au lieu de décider eux-mêmes des enseignements à dispenser, les formateurs, en s'appuyant sur les représentants des diverses collectivités (communes, syndicats), aident d'abord le public à développer l'expression de ses besoins ; les formateurs, loin de choisir les besoins auxquels ils répondraient, déterminant ainsi de "bons et de mauvais besoins", doivent répondre aux besoins exprimés, même s'ils apparaissent à certains comme "stéréotypés et inutiles".

25. Il faut insister en particulier sur le fait que les adultes, même s'ils ont conscience de certaines déficiences, ne souhaiteront pas commencer leur formation dans une matière qui dévoilera de façon trop nette, trop directe, ces déficiences. Ils préféreront souvent reprendre leur formation par quelque chose qui, à l'inverse, les réconforte et c'est à partir de là, qu'ils découvriront leurs véritables difficultés.

26. D'où le danger à décider pour eux de ce par quoi il faut commencer. Autre danger d'ailleurs, celui de leur faire prendre un cheminement qui, pour être le plus logique, n'en sera pas forcément le plus motivant. Par contre, il faut éviter l'écueil qui consisterait, sous prétexte de suivre rigoureusement la demande, à enfermer les élèves dans leur propre ghetto, à les empêcher eux-mêmes de dépasser leur demande. C'est

par un dépassement constamment explicité que le formateur doit permettre le développement de ses élèves. Eclairons ceci par un exemple concret : pour répondre à la demande d'auditeurs de comprendre le moteur Diesel, les formateurs trop directifs y répondront en faisant un cours sur les moteurs en général, qui se terminera par le moteur Diesel et des formateurs trop attachés aveuglément à la demande ne montreront pas aux auditeurs autre chose que "leurs Diesels".

- La réponse aux besoins

Ces pratiques amènent à constater (outre les avantages évidents qui sont tirés sur le plan pédagogique) que sont attirés effectivement des nombre de personnes de plus en plus élevés de la collectivité. Au lieu, que, comme dans les formations dites individuelles, il y ait, dans une même petite région, quelques élèves, au mieux quelques dizaines, il s'en présente au contraire plusieurs centaines à la fois. Or ceci est d'abord indispensable pour qu'on puisse vraiment répondre aux besoins. Les expériences montrent en effet que les cours doivent être organisés à 2 ou 3 moments de la journée, parce qu'alors tous les volontaires seront libres à l'un de ces moments, dans 5 ou 6 endroits différents pour qu'ils n'aient pas trop de déplacements et sur 5 à 6 centres d'intérêts différents, pour couvrir tous ceux qui sont demandés, d'où 50 à 100 modalités. Si, avec 500 auditeurs, il est à peu près possible de faire des groupes homogènes, avec 100, cela serait impossible. Notons ici que c'est précisément lorsque l'on forme "en masse" que l'on peut atteindre une formation individualisée.

- La prise en charge de la formation par la collectivité

27. Dans la mesure où il y a beaucoup d'élèves, et où donc on peut répondre aux besoins, au lieu que le nombre d'élèves diminue, il augmente et, peu à peu, la collectivité prend elle-même réellement de plus en plus en charge l'action de formation et réclame ainsi de plus en plus une formation toujours plus diversifiée.

28. C'est bien une action d'éducation permanente, puisqu'il y a transformation constante de besoins non ressentis en besoins ressentis.

29. La formation, qui a réussi à atteindre un nombre suffisant de membres d'une collectivité, détermine "une masse critique" incitant les autres membres à se former à leur tour. Les besoins de formation évoluent et cette expérience de formation provoque de nouveaux besoins chez les individus, qui cherchent d'ailleurs à les satisfaire au sein de la collectivité, mais éventuellement aussi dans une autre.

30. Nous décrivons en annexe l'expérience de Briey. Disons seulement que dans les deux cas, un comité a été créé comprenant les représentants syndicaux et patronaux et les pouvoirs publics (avec, en plus dans un cas, la participation des élus locaux dans la mesure où l'action se faisait dans les cités). Ce sont ces comités qui gèrent l'action.

31. L'expression des besoins s'appuyant sur les élus s'est faite par entretiens, réunions, discussions faisant suite à des tracts, articles de presse, émissions de radio, tribunes libres, réponse à des questionnaires. S'y ajoute, une fois les cours commencés, l'évaluation des résultats de la formation, qui est un des meilleurs moyens d'analyse des nouveaux besoins ressentis. On retrouve bien les principes généraux.

32. L'action menée n'est pas celle de l'institution éducative -

Elle est d'abord celle des représentants des forces de la région qui en assurent, avec l'assistance de l'institution, la gestion et la réflexion.

33. "L'Université" sort de ses murs

Elle met à la disposition de la région ses moyens et aide à la mise en place d'un système éducatif qui soit aussi proche que possible du "consommateur".

Cette proximité doit s'entendre au triple point de vue suivant :

- Proximité géographique : multiplier les lieux de formation ;
- Proximité humaine : le formateur appartient au même milieu professionnel que le formé, il partage ses préoccupations et sa vie.
- Proximité intellectuelle : le formateur a le même langage, sait ce qui est concret et familier pour le formé. Il est à l'écoute de ses difficultés, de ses attentes et les prend en considération.

34. La démarche pédagogique contient en elle-même les moyens de faire découvrir, par le formé lui-même, ses besoins de formation.

Notons encore :

1) qu'à Briey comme à Merlebach, les matières faisant l'objet de formation sont aussi bien techniques que générales, voire même culturelles et sociales, si certaines commencent par le technique et vont ensuite vers le culturel, d'autres, au contraire, partent de la formation à l'expression pour aboutir à du technique.

   Ce sont donc des actions de formation professionnelle et en même temps des actions culturelles.

2) que c'est à partir des difficultés des adultes à se former que sont nées les solutions, en partant des adultes eux-mêmes ; c'est avec eux qu'ont été modifiées les méthodes, d'où une pédagogie dont la caractéristique est la participation à tous les niveaux de l'acte pédagogique et dont les principes sont les suivants :

   - Faire émerger les besoins et les faire évoluer en partant de ce qui est demandé, en permettant à chacun de suivre le cheminement qu'il souhaite.
   - Favoriser la discussion, l'éducation mutuelle, en partant des représentations, des images des auditeurs.
   - Remplacer le programme imposé par le Maître par la progression définie par le groupe, en fonction de son rythme d'apprentissage.
   - Faire discuter ensemble des auditeurs à partir de leur expérience quotidienne.
   - Faire de l'évaluation des résultats un acte pédagogique privilégié dans lequel le groupe en formation jouera un rôle essentiel.

35. Ce sont là les cinq principes essentiels qui portent d'ailleurs en eux le germe de la constante remise en cause de la pédagogie. Il n'y a pas "une pédagogie", mais bien une attitude face à une infinie diversité de contextes et de cas.

5°) ET APRES ? COMMENT POURSUIVRE ?

36. On ne peut pas baser l'éducation permanente sur une permanence de l'éducation à l'école, or il n'existe rien d'autre.

Après 1, 2 ou 3 ans, les adultes qui ont participé à une action de formation collective dans des groupes hésitent à continuer, même si les réunions qui leur sont proposées sont situées près de chez eux : "on ne va pas quand même venir toute notre vie" disent certains adultes.

37. Dès lors, ou ils continuent quand même "encore quelques années", et le problème se reposera à ce moment dans les mêmes termes, ou ils cherchent d'autres moyens, dont nous allons voir qu'en fait ils n'en existent que très peu, ou donc alors ils arrêtent et cela risque d'être définitif.

38. Nous venons de dire que les moyens de "relais", de "suivi", n'existent que très peu. En effet, qu'existe-t-il comme moyens ne forçant pas "à venir à l'école" ?

- des livres, mais qui, en général, n'ont pas été rédigés pour des personnes de niveaux faibles, même lorsqu'elles ont suivi des cours pendant un certain temps. D'autre part il en existe tant qu'il est impossible, sans aide extérieure, de choisir celui qui convient à son niveau et à son centre d'intérêt.

- des cours par correspondance, sur des matières très variées, mais qui sont, au moins en France actuellement, essentiellement relatifs à des contenus préparant à des diplômes traditionnels, donc inadaptés, à nouveau, aux personnes de niveaux peu scolarisés. Quant à l'enseignement programmé, il n'en existe que très peu et il ne permet que l'apprentissage limité de certains contenus.

- des films et des disques, et en l'incluant à ces moyens, une télévision, qui ne sont absolument pas prévus pour la formation. Autrement dit, tout est à faire.

39. Ainsi, nous nous trouvons, après quelques années d'actions de formation collective, dans la situation paradoxale suivante :

- des adultes ont pris le goût de se former ;
- puisqu'il n'existe pas d'autre moyen de formation à disposition et qu'une certaine lassitude s'empare d'eux, malgré la pression de l'institution, ils finissent par arrêter ;
- la culpabilité qu'ils ressentent fait qu'ils ne pourront sans doute pas revenir un jour à la formation et, de toutes façons cela leur sera, objectivement, très difficile.

40. Ainsi, il apparaît nécessaire de prévoir un "second étage" des actions d'éducation permanente, dont le problème se pose sous la forme globale suivante :

1 - Quels moyens d'éducation permanente faudra-t-il mettre à disposition de la population lorsque la mise en mouvement pourra être considérée comme réalisée ?

2 - Quelles institutions mettre en place dès le départ d'une action pour qu'elles puissent, à terme, prendre en charge la suite ?

3 - Que faut-il introduire dans la première phase de l'action de formation pour que les personnes soient en mesure d'utiliser efficacement ces moyens ?

41. Ces trois questions éclairent les trois clés de la continuité ; pour qu'il y ait continuité, il faut que les adultes qui ont commencé à se former :

- aient envie de continuer
- soient capables de continuer
- trouvent de quoi continuer.

ANNEXE

ACTION MENEE DANS LE BASSIN FERRIFERE LORRAIN PAR LE CENTRE UNIVERSITAIRE DE COOPERATION ECONOMIQUE ET SOCIALE (C.U.C.E.S.)

I - RAPPEL HISTORIQUE

A - Première phase (1964-1965)

Des représentants ouvriers demandent au CUCES d'étudier un projet "pour aider les mineurs de fer à se former".

La première phase a consisté essentiellement en une étude du milieu qui a permis de formuler des propositions d'action adaptées d'une part, et de définir les organes qui pourraient assumer les responsabilités de l'action future d'autre part. A la fin de cette phase, parmi quatre projets présentés, l'un fut adopté par l'organe de pouvoir, le Comité de Briey (celui-ci placé sous la présidence du Sous-Préfet de Briey, est composé de représentants patronaux, syndicaux et des pouvoirs publics ; y ont, par la suite, été invités des représentants des collectivités locales). Les caractéristiques de ce projet sont très schématiquement les suivants : des cycles courts, c.a.d. étalés sur quatre mois, sont mis en place à raison de 2 séances par semaine de 2 h à 2 h 30 sur les sujets demandés (les principaux ont été électricité, mécanique, mathématiques, dessin, expression), le but étant, au départ, plutôt que d'apporter une quantité de nouvelles connaissances, de permettre à chacun de réordonner ses connaissances, de les situer par rapport à sa vie journalière, de les préciser, de les mettre à jour. Les séances ont lieu aux heures où les auditeurs sont libres ; au démarrage, les formateurs ont été choisis parmi les contremaîtres des mines, ceci pour que langage et "concret" soient communs aux élèves et aux formateurs ; par la suite, de nombreux enseignants ont été pris comme formateurs, les contenus ayant changé.

B - Deuxième phase (1966)

C'est la phase de mise en place de l'expérience dans une première région comprenant 12 mines. Une première campagne d'information ayant permis de recueillir 500 inscriptions, 15 groupes de formation furent constitués et fonctionnèrent à partir d'avril 66. A l'automne, ce sont plus de 400 mineurs, répartis en 32 groupes, qui sont en formation.

C - Troisième phase (1967)

C'est la phase de développement de l'action.

Considérant les premiers résultats comme positifs, le Comité décide d'étendre la formation à une deuxième région du Bassin ferrifère comprenant, là aussi, 12 mines et d'ouvrir, pour la première région, les groupes à tout adulte appartenant ou non à la profession minière.

En mars 67, une nouvelle information est faite auprès de la population.

A la fin de 1967, il y avait en formation 600 personnes réparties en 64 groupes :

- pour la 1ère région, 300 personnes terminant une seconde, troisième ou quatrième unité de formation (dont 60 personnes en unités professionnelles)
- pour la 2ème région, 300 personnes réparties en 35 groupes terminant leur première unité.

En outre, une demande avait été faite par les auditeurs en juin 66 "de suivre une formation professionnelle et préparer un CAP, Certificat d'Aptitude Professionnelle, avec les mêmes méthodes que celles adoptées jusqu'ici", elle a abouti en 1967 : le Ministère de l'Education Nationale donne son accord pour une expérience de préparation de CAP sous forme d'unités capitalisables. Une expérience démarre dans un Collège d'Enseignement Technique (les principes de cette expérience sont donnés en fin de cette note).

II - L'ACTION AU COURS DE L'ANNEE 1968

Dans un premier temps, nous décrirons les différentes étapes de l'action au cours de cette année 1968 et, dans un second temps, nous approfondirons deux points particulièrement importants, à savoir :

- la campagne de sensibilisation et de recueil d'inscriptions
- l'organisation de la formation

A - Les étapes du développement

Les auditeurs, qui participaient à des groupes de formation fin 67, ont continué leur perfectionnement au cours du 1er semestre 1968.

A partir du mois d'avril, de nouveaux groupes suivant des unités professionnelles, ont démarré dans le cadre de plusieurs établissements d'Enseignement Technique de la région.

Au total, 56 groupes ont fonctionné pendant ce premier semestre.

- En février, l'analyse de la situation des groupes en formation amène le Comité à décider une nouvelle campagne de publicité. Celle-ci se déroule en mars. Elle est suivie d'une enquête auprès des inscrits pour déterminer les types de formation qu'ils désirent.

- En septembre, nouveau démarrage des groupes en formation : il y a au total 1.000 personnes en formation, réparties en 116 groupes, dans différentes matières et à différents niveaux.

B - La campagne d'information, de sensibilisation et le recueil d'inscriptions (février-avril 68)

1) Comment se posait le problème : le principe de la masse critique

Comme il a été dit plus haut, en janvier 68 il y avait 600 personnes environ en formation pour les deux régions. C'était un nombre de personnes en formation encore jamais atteint, et de loin, dans cette région.

Et cependant, l'analyse de la situation de la formation amena le CUCES à poser devant le Comité le problème de la "masse critique".

Ce problème se posait en termes d'organisation liée aux objectifs même de l'action de formation. Si pour constituer des groupes de formation, on veut partir des besoins exprimés par les personnes et tenir compte des niveaux, des horaires de travail et de la localisation géographique des participants (ceci pour éviter des déplacements supérieurs à 10 km), on se trouve alors confronté au problème du nombre de personnes en formation.

Prenons l'exemple de la deuxième région où les localités les plus excentrées sont distantes l'une de l'autre de 35 km. Il y a toutes les chances pour que les personnes qui s'inscrivent à une unité déterminée (où on tient compte de la matière et du niveau) aient des horaires différents qui s'excluent les uns des autres (5 horaires différents : 3 pour ceux travaillant sur 3 postes et 2 pour ceux travaillant sur 2 postes, ceux travaillant à poste fixe pouvant s'intégrer à l'un des groupes précédents) ; il s'agit donc de constituer au moins 5 groupes. Mais c'est un nombre minimum de groupes car alors on impose à certains participants des déplacements de plus de 20 km, ce qui peut être une cause d'abandon dans de nombreux cas.

Si bien qu'en partant du point de vue organisationnel (mais celui-ci a été prédéterminé par les caractéristiques de l'action), on aboutit aux conclusions suivantes :

- S'il y a seulement 20 personnes qui s'inscrivent à une unité déterminée, il est quasiment impossible d'organiser quoi que ce soit.
- S'il y a 50 personnes, on peut alors organiser des groupes (5 groupes de 10 personnes) mais avec des déplacements importants pour certains, ce qui rend problématique l'existence de ces groupes.
- S'il y a plus de 50 personnes, on peut constituer des groupes en tenant compte de la localisation géographique des personnes à l'intérieur de la région.

On voit apparaître là la notion de "seuil", de "masse critique" : en-dessous de ce seuil, on ne peut pas toujours mettre en place des groupes. Si cependant on organise des groupes, leur "espérance de vie" est faible.

En revanche, au-dessus de ce seuil, les groupes peuvent vivre et se développer (car on a réduit les causes d'abandon dûs aux déplacements).

2) L'organisation de la sensibilisation

2.1.) Choix du mode opératoire

C'est en ces termes que le CUCES a posé au Comité le problème de la "masse critique", ajoutant que, par cette approche organisationnelle, on rejoint les objectifs mêmes de l'action de formation dans le bassin ferrifère : action collective prise dans le double sens d'être destinée au plus grand nombre de personnes et d'être prise en charge par l'ensemble de la collectivité (nous verrons par la suite comment cette collectivité s'est impliquée dans le développement de l'action).

Il apparut, au cours de la réunion du Comité qu'effectivement le rapport : population en formation sur population totale concernée était encore relativement faible, 20 % environ (ce rapport étant pourtant incomparablement plus élevé que partout ailleurs en promotion sociale) et qu'il y avait peut-être lieu d'essayer de l'augmenter. Cette recherche d'un nouveau développement de l'action n'allait pas sans une réflexion critique sur l'action elle-même (en particulier, la formation actuellement proposée aux mineurs correspond-elle aux besoins réels) ?

Le Comité décida alors de faire en mars (période jugée la plus favorable) une nouvelle campagne, précédée d'une phase de recherche au cours de laquelle le CUCES inviterait toutes les forces et organisations du milieu à une réflexion sur l'action, sa concordance avec les besoins exprimés, les freins à l'idée de formation et enfin les moyens et les canaux d'information propres à assurer le succès d'une nouvelle campagne de sensibilisation et de recueil d'inscriptions.

Le CUCES devait rendre compte de ce travail préparatoire au comité un mois plus tard.

2.2.) Phase préparatoire (février 68)

La recherche a été menée auprès :

- des auditeurs : soit au cours de réunions rassemblant les auditeurs de plusieurs régions géographiquement proches, soit dans les groupes au cours d'une séance spéciale consacrée à cette étude
- des formateurs : au cours d'une journée d'études
- des directeurs de mines
- des organisations syndicales

Au cours de ces différentes réunions, la démarche suivie fut la même :

Dans un premier temps, recherche des raisons qui semblent avoir empêché plus de personnes de participer effectivement à l'action; dans un deuxième temps, recherche des améliorations à apporter à l'action et à l'information.

Cette étude permit aux différents groupes de donner leurs perceptions sur les principaux blocages à la participation à l'action. Il apparaissait en particulier que la formation était perçue comme dépendant du patronat et liée à la reconversion, que ce qui était proposé comprenait trop de théorie et pas assez de pratique.

Les groupes indiquaient aussi que l'information devait être modifiée : elle devait être faite par les personnes les plus proches du public potentiel, c'est-à-dire celles qui sont déjà engagées dans l'action et les organisations syndicales (qui devaient en particulier préciser leurs positions dans l'action).

Enfin, on notait que les modalités de l'inscription étaient trop compliquées.

La mise au point de la campagne de sensibilisation, de recueil d'inscriptions et d'études de besoins a été faite lors d'une réunion du Comité le 29 février 1968. Outre une synthèse des informations recueillies, la réunion comporta deux contacts, l'un avec les représentants des formateurs, l'autre avec les représentants des auditeurs, sur le thème : Que pensez-vous de la formation ? Que pensez-vous de la sensibilisation. La matière recueillie permit au Comité de dégager les lignes de force de l'action à entreprendre et d'élaborer un projet de campagne dont les caractéristiques essentielles étaient :

- information essentiellement orale et directe
- agents principaux de la sensibilisation :
  auditeurs et formateurs
  organisations syndicales
- recueil des besoins en formation (en particulier les besoins nouveaux) par des entretiens individuels auprès des personnes qui se sont inscrites.

2.3.) La campagne de sensibilisation.

Elle a compris 3 phases abordées, d'ailleurs, dans la réalité, simultanément

a) L'information et la sensibilisation.

Le Comité décida notamment :

- qu'au cours de la réunion en mars des Comités d'Entreprises des mines, il y aurait déclaration de la Direction : "le fait de suivre la formation n'a aucune influence sur le choix qui pourrait être effectué au moment d'un licenciement". Il y aurait également déclaration des représentants syndicaux donnant leur position sur l'action. Enfin, une discussion devrait avoir lieu sur les moyens à mettre en oeuvre pour une information plus complète de l'ensemble du personnel.
- que les organisations syndicales rédigeraient et diffuseraient un journal donnant leur position sur l'action et répondant aux questions que se posent les mineurs du Bassin face à la formation.
- que des réunions seraient organisées dans les localités minières pour répondre aux demandes d'information du public.
- enfin, qu'un dossier d'information serait remis à tous les agents de la sensibilisation et commenté pour leur permettre d'être mieux informés sur l'action.

b) Le recueil d'inscriptions.

Il ne serait pas demandé à la personne désirant participer à la formation de choisir tout de suite son centre d'intérêt, mais simplement de "s'inscrire à la formation".

c) L'étude des besoins et l'organisation de la formation.

Le Comité adopta le principe d'un entretien individuel avec les personnes inscrites. Son but serait de faire expliciter les attentes, les motivations à se former, les centres d'intérêt, de connaître aussi précisément que possible le niveau de départ.

Il décida que ces entretiens seraient faits par les formateurs de l'action et les permanents du CUCES.

Le dépouillement des entretiens, leur analyse, puis la mise en place des groupes de formation en tenant compte de l'information recueillie, étaient à la charge du CUCES.

La campagne a été essentiellement le fait des auditeurs, des formateurs, des organisations syndicales qui, soit par contact, soit au cours de réunions, informèrent de l'action et distribuèrent des feuilles d'inscription.

Elle a débuté le 18 mars par la diffusion du journal des syndicats "Pourquoi la formation" ? Ce sont les organisations syndicales qui se sont entendues localement pour assurer ensemble cette diffusion.

Ce journal indiquait en outre le calendrier de 26 réunions d'information mines ou inter-mines. A ces réunions ont participé des responsables syndicaux, des formateurs et des auditeurs.

500 inscriptions parvinrent au CUCES en mars-avril.

C - <u>L'organisation de la formation et le fonctionnement des groupes</u>

Il restait à déterminer les besoins de ces personnes.

Lors de la campagne de sensibilisation de mars-avril 1968, il avait en effet été demandé aux futurs auditeurs de s'inscrire "à la formation", sans leur faire préciser dans quel domaine, ni à quel niveau.

Pour détecter les besoins ressentis et les motivations à la formation, un entretien individuel a eu lieu avec chaque inscrit. Ces entretiens ont été menés par les permanents du CUCES et par les formateurs, ceux-ci ayant suivi un séminaire de formation à l'entretien.

Le dépouillement des comptes rendus d'entretiens a permis en particulier de faire surgir un certain nombre de demandes nouvelles, telles que :

- faire de l'anglais
- faire de l'électricité pratique
- étudier les moteurs en mécanique
- faire de l'électronique

Il est à noter également qu'un certain nombre de femmes de la région se sont inscrites à la formation et ont demandé en particulier à suivre des cycles de "coupe et couture".

A la suite de ces demandes et avant de démarrer les groupes, il s'est de fait avéré nécessaire d'apporter un certain nombre de modifications concernant le contenu de certaines formations (mécanique et électricité par exemple), le fonctionnement et l'organisation des groupes. En particulier, pour tenir compte de l'hétérogénéité des niveaux des personnes et des temps variables que chacun peut consacrer à sa formation, il a été décidé, pour une même unité de formation, de constituer des groupes :

- à durée de formation variable
- à rythme variable

Nous ne détaillerons pas davantage, nous nous contenterons de donner la situation par un tableau, indiquant région par région, l'ensemble des cycles organisés.

Ce tableau appelle un certain nombre de remarques :

Il y a 116 groupes, soit au total 1.150 personnes-unités (en réalité, il y a 900 personnes environ en formation car certains auditeurs suivent en parallèle plusieurs unités).

Préparation des CAP de mécanique et électronique : les unités professionnelles sont préparées dans 4 C.E.T. de la région :

- en électromécanique : 12 groupes
- en mécanique : 12 groupes

Les unités
- Maths C (60 personnes)
- Maths D et Physique D (35 personnes)
- Maths E et Physique E (8 personnes)

conduisent à la préparation du Diplôme Universitaire de Technologie (après Maths E, il y a une dernière année à temps plein avant d'obtenir le diplôme).

III - L' ACTION AU COURS DE L'ANNEE 1969

A - Décisions prises

Le Comité a eu, en 1969, à prendre des décisions sur le développement de l'action ; il s'est réuni pour cela une fois par mois au cours du premier semestre.

La première décision à prendre concernait l'opportunité d'étendre l'action de formation à l'ensemble de la population du Bassin ferrifère. L'accord sur une ouverture totale n'a pu être rapidement réalisé, les membres du Comité n'étant pas unanimes. En effet, les représentants patronaux craignaient que l'extension de l'action à l'ensemble de la population ne vienne interférer avec la formation mise en place dans la sidérurgie, une part importante des "non-mineurs" étant justement constituée par les sidérurgistes.

Le développement de l'action s'est donc vu retardé par ce désaccord, jusqu'à ce qu'un compromis soit trouvé. Il a finalement été décidé que la formation serait ouverte à l'ensemble de la population, partout où les sidérurgistes sont peu nombreux. Par contre, dans la région, où se trouvent de nombreuses usines sidérurgiques, l'information sur l'action ne serait faite que dans le cadre des mines ; toutefois, si des non-mineurs venaient à s'inscrire dans cette région, on ne les rejetterait pas.

Le Comité a également décidé de permettre une expérience de formation des femmes en coupe-couture dans la première région et d'en examiner plus tard les résultats pour juger de l'opportunité de la poursuivre.

FONCTIONNEMENT DES GROUPES DE FORMATION

(3ème trimestre 1968)

ACTION DE FORMATION PERMANENTE
COLLECTIVE DANS LE BASSIN FERRIFERE

1ère région — 2ème région ....

REGION / UNITE	BASSIN FERRIFERE (Groupes organisés pour l'ensemble du Bassin)	TUCQUEGNIEUX & LANDRES	JARNISY	VALLEE DE L'ORNE HAUT-PLATEAU (Auboué - Rombas)	TOTAL DES GROUPES
MECANIQUE & TECHNOLOGIE (M.T.)		2 groupes : (E.T.P. - Bouligny)	3 groupes : (3 au lycée de Jarny)	6 groupes : 3 Mine Fond Noue (Nomécourt) 2 Auboué 1 Rombas	13
MECANIQUE PROFESSIONNELLE GENERALE (M.P.G.)		6 groupes : (C.E.T. Landres)	2 groupes : (Lycée Jarny)	4 groupes : 3 C.E.T. D'Auboué 1 Lycée de Rombas	12
DESSIN TECHNIQUE & TECHNOLOGIQUE (D.T.)		5 groupes : 2 Mine Mairy-Mainville 1 Mine Anderny-Chavillon 1 Mine St-Pierremont 1 Mairie Bouligny	2 groupes :	3 groupes :	10
MECANIQUE PROFESSIONNELLE ADAPTEE A L'ELECTROMECANIQUE (M.P.E.)		2 groupes : (C.E.T. Landres)			2
ELECTRICITE & TECHNOLOGIE (E.T.)		3 groupes : 1 E.T.P. Bouligny 1 Nord-Est Joudreville	2 groupes : (C.A. mine Jarny)	4 groupes : 3 Mairie Moyeuvre 1 C.E.T. Auboué	9
ELECTRICITE PROFESSIONNELLE (COURANT CONTINU) (E.P.C.)		1 groupe : (C.E.T. Landres)	3 groupes : (Lycée de Jarny)	4 groupes : (Lycée de Rombas)	8
ELECTRICITE PROFESSIONNELLE (COURANT ALTERNATIF) (E.P.A.)		4 groupes : (C.E.T. Landres)			4
FRANÇAIS-EXPRESSION (Lecture et écriture)		6 groupes : (C.E.G. de Piennes)	3 groupes : 2 Groupe scol. Hatrize 1 Giraumont	2 groupes : 1 Moyeuvre 1 Homécourt	11
FRANÇAIS-EXPRESSION (niveau A)		3 groupes : 2 Tucquegnieux 1 Mancieulles	3 groupes : M.J.C. Giraumont	3 groupes : Ste Marie (Mine Ida) Auboué Moyeuvre	9
FRANÇAIS-EXPRESSION (niveau B)	1 groupe : (Lycée de Briey)				1
INITIATION PSYCHO-SOCIOLOGIE	1 groupe : (S.E.C.M. Briey)				1
ANGLAIS	2 groupes : (Lycée Briey)				2
MATHS (A)		4 groupes :	5 groupes : 2 Mairie Jarny 1 Mine de Jarny 2 M.J.C. Giraumont	9 groupes : 2 Ste Marie (Mine Ida) 3 Homécourt 4 Moyeuvre	18
MATHS (B)		2 groupes : (C.E.T. Landres)	1 groupe : (Jarny)	3 groupes :	6
MATHS (C)	4 groupes : (Lycée Briey)				4
MATHS (D)	2 groupes : (Lycée Briey)				2
MATHS (E)	1 groupe : (Lycée Briey)				1
PHYSIQUE (D)	2 groupes : (Lycée Briey)				2
PHYSIQUE (E)	1 groupe : (Lycée Briey)				1
					116

Ces deux expériences ont donc amené à initier une nouvelle campagne de sensibilisation en direction de toute la population dans la première région et des seuls mineurs dans la 2ème région.

Le Comité a ensuite pu aborder une question restée en suspens depuis un an, l'extension de l'action à la partie du Bassin ferrifère qui n'avait pu encore être touchée. Cette région, dans laquelle travaillent quelque 5.500 mineurs, est caractérisée par une prédominance de main-d'oeuvre sidérurgique. Le Comité a donc décidé que l'action serait ouverte aux seuls mineurs ; il était donc nécessaire de prévoir une procédure permettant de ne contacter qu'eux.

B - Les activités

1) La campagne de sensibilisation dans les deux premières régions

Là encore, nous allons développer cette question, compte tenu de l'importance primordiale qu'elle revêt dans de telles actions puisque c'est par le moyen de la sensibilisation que les adultes rentrent dans un processus de formation.

Une fois la décision prise par le Comité de faire une nouvelle campagne de sensibilisation, le CUCES a organisé des réunions avec les participants à l'action (formateurs et auditeurs) et leur a soumis un projet (organisation de la campagne, lettre individuelle, affiche) ; ce projet a été étudié et les remarques faites au cours des réunions ont permis de le remanier. La lettre s'est révélée mal adaptée à ce qu'on en attendait, les auditeurs ont proposé des réunions d'informations.

Le 19 septembre 1969, la campagne de sensibilisation a été déclenchée avec les modalités suivantes :

Dans la 1ère région :

- une information a été faite auprès des directions et des syndicats des mines de fer et des entreprises de la région, auprès des différentes associations (commerçants, associations à caractère socio-culturel) ainsi qu'auprès des établissements de l'Education Nationale ;

- une lettre présentant le cadre général de l'action a été distribuée par la poste à l'ensemble des foyers de la région ;

- des affiches informant de la reprise de la formation et des conditions d'inscription ont été placardées dans les mairies, édifices publics et les magasins ;

- des réunions locales d'information ont permis aux personnes qui le désiraient d'obtenir des renseignements complémentaires sur les possibilités de formation ;

- un bulletin d'inscription, joint à la lettre et disponible également dans les lieux publics, a permis au CUCES de contacter chaque personne intéressée. C'est seulement au cours de ce contact que la personne a été amenée à préciser son (ou ses) choix de formation.

Dans la 2ème région :

L'action étant ici destinée aux seuls mineurs, si le canevas de la campagne a été le même que dans la région précédente, les modalités s'en sont trouvées modifiées.

- l'information n'a été faite qu'auprès des directions et des syndicats des mines ;
- la lettre individuelle a été distribuée dans les mines et non plus par la poste ;
- les affiches ont été placardées exclusivement sur les panneaux d'affichage des mines ;
- des permanences ont été organisées dans les mines, au moment du changement de poste, pour permettre aux mineurs qui le désiraient, de recevoir des informations supplémentaires ;
- enfin, la procédure d'inscription a été la même que dans la région précédente.

Résultats de la campagne

Pour l'ensemble des deux régions, ce sont 902 inscriptions nouvelles qui ont été enregistrées à la suite de la campagne. La répartition professionnelle des nouveaux inscrits est donnée dans le tableau de la page suivante.

On a pu constater un certain nombre de modifications dans la répartition des inscriptions.

Un nombre élevé (90) de personnes s'est inscrit en Promotion Supérieure du Travail, Centre de Briey, dans le but soit d'atteindre le DEST, Diplôme d'Etudes Supérieures Techniques, soit de préparer un examen ou concours extérieur à l'action, soit encore de se perfectionner.

Dans le domaine technique, plus de personnes envisagent dès l'inscription de préparer un CAP ; une forte demande de formation à l'automatisme a été exprimée par des cadres des mines et des enseignants de l'Education Nationale.

Une demande nouvelle a été également faite pour cette année, c'est celle d'une formation de gestion commerciale, exprimée par des commerçants qui veulent résoudre les problèmes quotidiens de l'exploitation commerciale : crédit, T.V.A. (1), gestion des stocks, législation ...

Enfin, bien sûr, la nouveauté est aussi venue de l'inscription des femmes, souvent en coupe-couture, mais aussi dans d'autres domaines (français, langues, mathématiques modernes).

2) Etude de la mise en place de l'action dans la 3ème région

Des commissions inter-mines se sont réunies au cours du dernier trimestre 69 pour étudier, comme l'avait souhaité le Comité, les modalités de la campagne d'information en direction des mineurs.

Il nous paraît intéressant de reprendre ici le projet de sensibilisation tel qu'il a été élaboré par les Commissions inter-mines et retenu par le Comité. Ce projet met, en effet, en évidence le travail de réflexion des instances (Commissions inter-mines et Comité) qui ont cherché à la fois à tirer

(1) C'est un impôt

	Profession	Nombre	Pourcentage
651 Hommes (72,2 %)	Mineurs	180	
	(Porions	20	
	(Exploitation	86	
	(Entretien	58	
	dont (Employés	7	27,7 %
	(Délégués	2	
	(Retraités	7	
	Sidérurgie	181	
	(Maîtrise	17	
	dont (Ouvriers	147	27,8 %
	(Etudes	17	
	Construction mécanique	39	6,0 %
	T.P. et Bâtiment	22	3,4 %
	SNCF	17	2,6 %
	Commerce	31	4,8 %
	EDF - GDF	6	0,9 %
	P & T	5	0,8 %
	Education Nationale	42	6,4 %
	Agriculture	7	1,1 %
	Forestiers	2	0,3 %
	Industries diverses	42	6,4 %
	Indéterminés	77	11,8 %
251 Femmes (27,8%)	Actives	66	26,3 %
	Sans profession	185	73,7 %

parti de l'expérience antérieure et à tenir compte des conditions particulières de cette région.

2.1.) Principes et modalités de la sensibilisation

Il conviendrait d'informer les "responsables" (hiérarchie de la mine, syndicats) avant d'informer les mineurs. La sensibilisation se faisant en effet en particulier par le canal de ces responsables, il faut qu'ils soient eux-mêmes informés pour pouvoir faire de l'information auprès des mineurs.

Différents moyens ont été mis en oeuvre :

Les commissions inter-mines qui continueront à se réunir
Des réunions avec les cadres des mines
Des réunions avec les organisations syndicales
Un dossier d'information permettant de mieux connaître l'action et de répondre à des questions sur celles-ci.

Avant de proposer des modalités d'inscription, il faut s'efforcer d'éliminer les différents freins qui peuvent exister à l'idée de se former :

En effet, si l'on commence par proposer des contenus de formation en demandant de s'inscrire à telle ou telle formation, on risquerait de se trouver devant des blocages psychologiques qui ne pourraient pas être surmontés. Il est donc nécessaire d'abord d'éliminer ce qui peut constituer un frein : réduire la méconnaissance que les mineurs peuvent encore avoir du CUCES, ôter l'idée que l'action est organisée par les directions des mines, ôter l'idée qu'on retourne à l'école. Il faut montrer qu'il y a accord des directions et des organisations syndicales sur cette action. Il faut en particulier que les organisations syndicales indiquent qu'elles sont favorables à l'action de formation.

Les moyens retenus ont été :

Un nouveau journal inter-syndical manifestant l'accord de chaque organisation ainsi que les raisons de cet accord

Des réunions publiques ou assemblées où le CUCES apparaît "physiquement"

A la fois des moyens d'information orale et d'information écrite ; l'un et l'autre sont nécessaires car ils permettent de sensibiliser et d'informer de manière différente.

2.2.) Campagne de sensibilisation

La campagne de sensibilisation a comporté les étapes suivantes :

- Sensibilisation des responsables (hiérarchie de la mine, responsables syndicaux)

Réunions des commissions inter-mines permettant, entre autre, d'informer des modalités de la campagne et de définir, suivant les mines, les réunions de cadres et les réunions syndicales.

Réunions des responsables syndicaux (par mine ou par groupe de mines) : un dossier d'information a été distribué à chaque responsable afin de le mettre en mesure d'informer les mineurs et de répondre à leurs questions.

- Sensibilisation des mineurs
  Affiches apposées dans les mines, sur les panneaux syndicaux et sur ceux de la direction.

  Lettre-tract distribuée à la sortie de chaque poste aux mineurs (afin que tout le monde puisse la recevoir)

  Parallèlement, articles dans la presse locale : ces articles de presse spécifient que la formation est organisée pour les mineurs.

  Journal inter-syndical distribué dans la mine : ce journal, dont l'objet principal est d'informer les mineurs de l'opinion des organisations syndicales sur l'action, a informé aussi des résultats déjà obtenus dans les autres régions du Bassin ferrifère et donnerait les avis des auditeurs sur l'action.

  Réunions publiques ou assemblées organisées et auxquelles a participé le CUCES, des inscriptions pouvant être recueillies à ce moment-là.

  Documentation qui, envoyée par la poste à chaque mineur, comprendrait une lettre présentant l'action, une information sur les contenus de formation proposés et un bulletin-réponse que chacun peut individuellement retourner au CUCES.

La campagne d'information a démarré début janvier 1970, les groupes de formation commençant à fonctionner à partir du mois de mars. Fin janvier, plus de 800 mineurs s'étaient inscrits, portant ainsi à 2.300 le nombre total d'inscrits.

3) <u>La Formation dans l'ensemble de la région</u>

Lorsque l'action a démarré, en 1966, cinq contenus étaient proposés. Depuis, la diversification tant des contenus que des niveaux a conduit à la mise en place d'un véritable système.

Les unités proposées sont maintenant définies non en termes de contenus mais d'objectifs à atteindre, ces objectifs étan ceux de l'institution et ceux des personnes en formation. Dans ces conditions, la durée d'une unité n'est pas fixée une fois pour toutes, mais elle dépend des individus en formation (niveau, expérience antérieure, facilité d'assimilation ...).

Même si chacune d'entre elles peut être suivie isolément, les unités ne sont pas indépendantes les unes des autres. Des itinéraires particuliers permettent même, par "empilage" d'unités, de préparer des diplômes (on verra dans le bilan de l'action l'application de ce système à un cas particulier, celui d'un auditeur ayant obtenu un C.A.P.

Lorsque la décision de préparer des C.A.P. par le système d'unités a été prise, seulement deux options étaient proposées :

- le C.A.P. de mécanicien en mécanique générale Option A (montage-usinage)
- le C.A.P. d'électromécanicien

En 1969, deux nouvelles préparations ont été possibles :
- le C.A.P. de mécanicien en mécanique générale Option B (réparation-entretien)

- le C.A.P. de chaudronnier

Les formations correspondant à ces nouveaux choix ont été mises en place au cours du dernier trimestre de 1969.

Les tableaux I et II montrent la situation des groupes en formation à la fin du 1er et du 2ème semestre 1969.

Une comparaison des nombres d'auditeurs en formation en juin et décembre, montre une progression assez faible, alors que 900 nouvelles inscriptions ont été enregistrées entre les deux bilans. Ceci s'explique par le fait que des auditeurs ont terminé leur unité en juin et ne se sont pas réinscrits, et aussi que 250 nouveaux inscrits n'avaient pas encore commencé la formation en décembre, leur inscription tardive n'ayant pas permis de les intégrer dans des groupes avant 1970.

Les résultats d'une telle action ne se mesurent d'ailleurs pas, de notre point de vue, au nombre de diplômes ou d'attestations obtenus. Nous voudrions cependant, à titre d'exemple, mettre en évidence, parmi les voies possibles de perfectionnement, celles qui correspondent au C.A.P.

Pour le moment, l'expérience de préparation du C.A.P. sous forme d'unités capitalisables n'a pas encore débouché sur des résultats importants en nombre et ceci est dû au caractère nouveau de cette expérience. Cette année, seulement deux personnes ont obtenu leur C.A.P. de tourneur sous forme d'unités capitalisables, mais 60 vont le terminer bientôt et 200 le préparent.

Nous allons nous attacher à l'une de ces personnes pour voir l'itinéraire de formation qu'elle a suivi pour aboutir au C.A.P.

Cette personne, que nous désignerons par M, travaille dans une mine de la région de Piennes, à l'entretien jour, comme tourneur sur métaux.

M... a 37 ans. Il a son Certificat d'Etudes Primaires et s'est formé au tour sur le tas. Il n'avait donc pas de diplôme professionnel quand il s'est inscrit à la formation en 1966. A cette date, il a choisi le dessin : "Travaillant sur des machines, j'étais souvent arrêté par des problèmes de plans ; je me suis inscrit en dessin pour me perfectionner personnellement".

A la suite de cette première formation en dessin, il a décidé de continuer à se perfectionner. Il a choisi Mécanique et Mathématiques, unités de formation qu'il a suivies jusqu'en 1967.

Il faisait partie, en 1966, du groupe de mineurs qui ont demandé à pouvoir valoriser l'effort qu'ils faisaient en ayant la possibilité de préparer un C.A.P.

En octobre 1967, les démarches concernant la possibilité de préparer un C.A.P. aboutissent.

Après l'information qui lui est donnée, M... choisit de préparer le C.A.P. de mécanique. Il possède à ce moment-là les attestations d'unités suivantes :

Situation des Groupes de Formation
au 30 juin 1969

(Tableau N° 1)

Unités Suivies	Nombre de groupes	Nombre d'auditeurs
Mécanique et Technologie	12	112
Mécanique professionnelle générale	8	48
Mécanique professionnelle de spécialité	4	24
Dessin et Technologie	11	91
Mécanique adaptée à l'électricité	2	16
Electricité et Technologie	9	82
Electricité professionnelle (continu)	6	39
Electricité professionnelle (machines)	3	24
Lecture - Ecriture	15	90
Français - Expression A	13	136
Français - Expression B	1	16
Psycho-Sociologie	1	12
Coupe - Couture	5	62
Anglais	3	26
Mathématiques A	16	150
Mathématiques B	7	62
Mathématiques C	4	45
Mathématiques D	2	25
Mathématiques E	1	11
Physique D	2	25
Physique E	1	11
TOTAL	126	1.107

Situation des Groupes de Formation
au 31 décembre 1969

Tableau N° 2)

Unités suivies	Nombre de groupes	Nombre d'auditeurs
Mécanique et Technologie	4	37
Chaudronnerie Soudure et Technologie	5	38
Mécanique professionnelle générale	4	24
Mécanique professionnelle de spécialité	10	56
Dessin et Technologie	11	114
Electricité et Technologie	6	39
Electricité professionnelle	8	65
Lecture - Ecriture	20	212
Français Expression A	8	113
Français Expression B	1	14
Psycho-Sociologie	1	12
Coupe - Couture	5	62
Anglais	2	14
Mathématiques A	12	117
Mathématiques B	6	78
Automatismes	4	39
Mathématiques C	4	79
Mathématiques D	2	41
Mathématiques E	2	36
Mathématiques modernes	2	28
Physique C	4	79
Physique D	2	43
Physique E	1	26
TOTAL	124	1.366 (1)

(1) Ne sont pas inclus les mineurs venant de s'inscrire dans la nouvelle région.

- Mécanique et technologie
- Mathématiques
- Trigonométrie

Il lui reste à acquérir, pour avoir le C.A.P., les unités :

- Dessin
- Français-Expression
- Mécanique Professionnelle Générale
- Mécanique Professionnelle de Spécialité

Il s'inscrit au C.E.T. de Landres à l'unité de mécanique professionnelle générale, unité qu'il va suivre jusqu'en avril 69, moment où par le système des contrôles continus, il est reconnu "capable de" et obtient donc son attestation.

Entre temps, il a demandé à passer deux contrôles directs :

- Dessin Technique, qu'il a réussi en juin 68
- Français-Expression, qu'il a réussi en octobre 68

Il lui reste donc à avoir l'attestation de mécanique professionnelle de spécialité pour obtenir son C.A.P.

Le travail de réflexion sur l'usinage auquel il s'est livré pendant l'unité de mécanique professionnelle générale et la pratique du tour qu'il a pu acquérir dans son travail, l'amènent à demander le contrôle direct de l'unité mécanique professionnelle de spécialité, option tourneur. Il passe, au C.E.T. de Landres, l'épreuve des contrôles directs qu'il réussit en février 69.

En possession de l'ensemble des unités composant le C.A.P. de Tourneur, il obtient donc son C.A.P.

Nous ne tirons pas ici de conclusion, dans la mesure où cette note est destinée à concrétiser par un exemple les idées émises et les hypothèses faites dans l'exposé principal. Nous avons seulement voulu montrer, sur un cas réel, ce que signifiaient organisation de l'expression des besoins, prise en charge par le milieu et quelques autres notions qui ont pu paraître abstraites, mais qui sont en fait des réalités vécues.

UN SYSTEME DE PREPARATION ET D'OBTENTION DE C.A.P. PAR UNITES CAPITALISABLES

Rappelons tout d'abord l'origine du problème :

En 1966, les auditeurs, après avoir suivi un ou deux cycles, prennent conscience de leurs capacités à apprendre. Ils envisagent alors de poursuivre leur effort et demandent au groupe responsable que des moyens de formation professionnelle débouchant sur des diplômes soient mis en place.

Le Groupe responsable (Sous-Comité), qui conçoit l'action dans une perspective de développement personnel global tenant compte de la situation des personnes à chaque moment de leur formation, décide de prendre en considération cette demande.

Or, les moyens de formation professionnelle qui existent sont pratiquement incompatibles avec la situation des adultes au travail. Il faut à ce problème une solution neuve.

Des réflexions sur le mode d'obtention de diplômes avaient conduit à la conclusion que le mode classique résumé ainsi : "Un jour J, on passe un examen ; on a réussi ou on a échoué" est incompatible avec la formation permamente des adultes. En particulier, cette arithmétique de l'examen dans laquelle 9/20 = 0 est à rejeter quand il s'agit de personnes qui ne peuvent consacrer la totalité de leur temps à leur formation.

Il fallait que les connaissances acquises puissent être capitalisées. De là, est né le "système par unités capitalisables" :

- Découper le contenu de la formation demandée à un candidat à un examen en un certain nombre d'unités de formation
- Sanctionner par une attestation chaque unité suivie avec profit
- Permettre ainsi à chacun de suivre, à son rythme, c'est-à-dire selon ses aptitudes et ses disponibilités en temps, un itinéraire de formation composé d'unités capitalisables.

A - PRINCIPES GENERAUX DU SYSTEME

I - La formation permettant l'obtention d'un C.A.P. est constituée de plusieurs unités de formation. Ces unités peuvent être groupées en :

- Unités de formation générale
- Unités de formation technologique
- Unités de formation professionnelle

II - Les troncs communs

II-1 - Unités communes à plusieurs familles de métiers

Certaines unités sont communes à plusieurs familles de C.A.P. Ce sont des unités de formation générale de base (mathématiques, français, expression, par exemple).

L'existence de ce tronc commun à l'ensemble des C.A.P. doit faciliter le passage futur de famille à famille de métiers.

II-2 - Unités communes à l'intérieur d'une même famille de métiers

Un tronc commun existe aussi à l'intérieur d'une même famille de métiers. Il doit permettre d'acquérir rapidement une polyvalence professionnelle à partir de l'apprentissage d'un premier métier.

III - Ce système tient compte des caractéristiques de l'adulte en lui proposant une formation "sur mesure" :

- Il tient compte de son passé ; chaque unité est définie non en termes de programme et de durée, mais en termes d'objectif à atteindre

  Ainsi, à la fin d'une unité, l'adulte doit "être capable de ...". La durée d'une unité est donc variable selon la personne.

- Il tient compte de ses motivations ; l'adulte peut bâtir, à son rythme, selon les besoins en formation qu'il ressent, son propre itinéraire.

IV - Cet itinéraire de formation (la mise bout à bout d'unités) n'est cependant pas quelconque. Il peut exiger des préalables. Pour commencer une unité, il faut "être capable de ...".

V - Chaque unité est sanctionnée par une attestation. L'ensemble des attestations des unités composant le C.A.P. entraîne la délivrance du diplôme C.A.P. par le jury officiel qui compte en son sein des formateurs ayant participé à la préparation des adultes.

Une attestation peut être obtenue de 2 façons (voir tableau n° 1)

. Si l'adulte estime, sans avoir suivi une unité, "être capable de ..." pour cette unité, il a le droit de demander un contrôle de ses capacités. En cas de réussite, il obtient alors l'attestation (c'est là aussi tenir compte du passé de l'adulte).

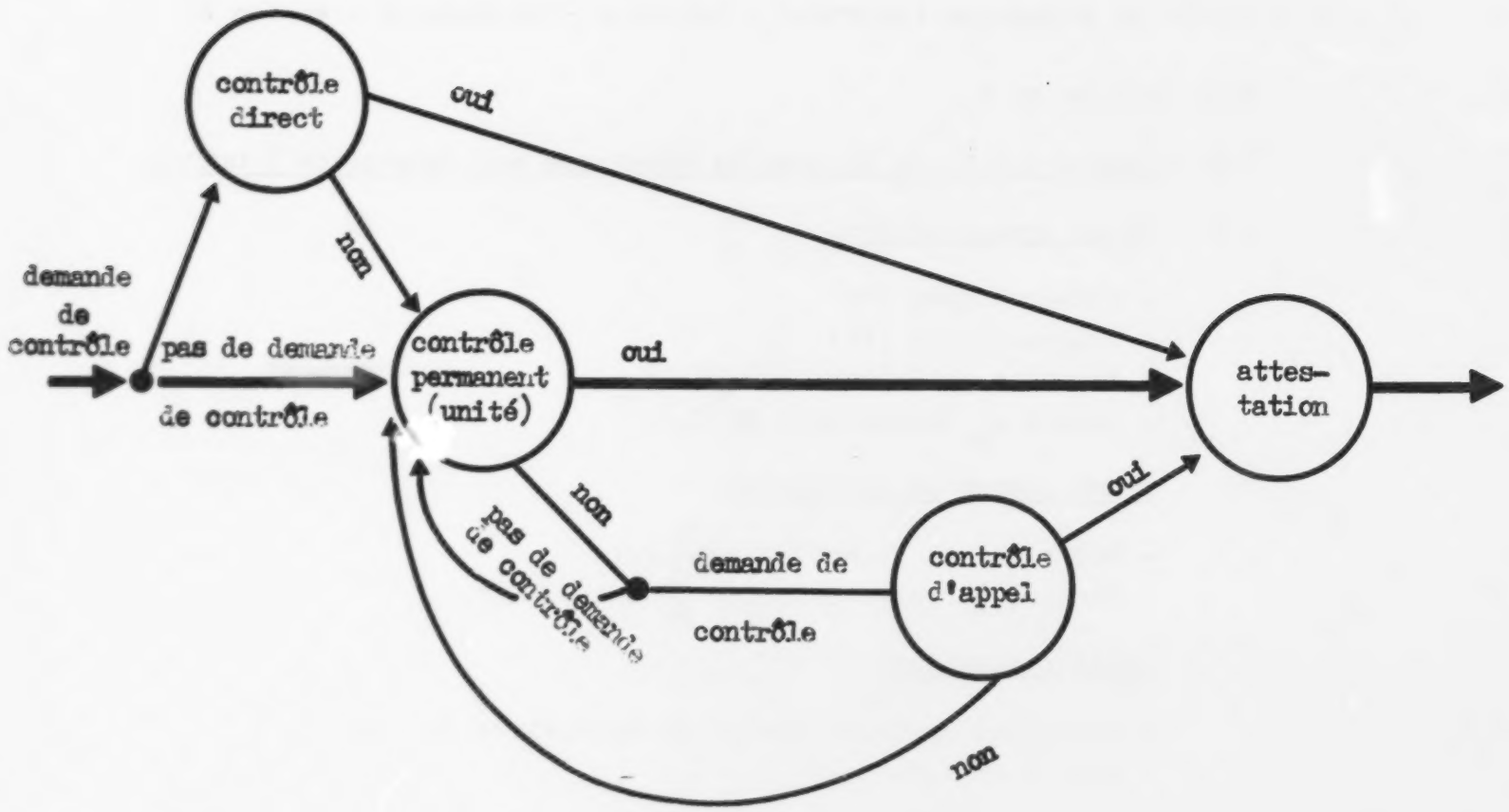
. Si l'adulte suit l'unité, l'évaluation, partie intégrante de la formation, se fait tout au long de la progression. C'est une "mesure" du chemin parcouru.

  La dernière évaluation est celle qui indique que l'adulte est "capable de ...", en ce qui concerne l'unité suivie. L'examen final, paralysant pour l'adulte, est donc supprimé et remplacé par un contrôle permanent.

Remarque -

Il peut se produire que l'adulte, en cours de préparation d'une unité, soit en désaccord avec son formateur et s'estime, contre l'avis de ce dernier, déjà capable. L'adulte peut alors demander un contrôle de ses capacités.

Tableau nº 1



Modes d'obtention
d'une attestation
de capacité d'unité

Ces principes généraux ont été tout d'abord expérimentés pour deux familles de C.A.P. : Mécanique d'usinage et Electromécanique, à partir d'octobre 1967. En 1970, deux autres C.A.P. vont aussi être préparés : Mécanique d'entretien et Chaudronnerie.

B - CONSTRUCTION DES C.A.P. de MECANIQUE d'usinage et d'ELECTROMECANIQUE

I - C.A.P. de mécanique (tourneur - fraiseur - mécanicien : Option A)

Voir tableau n° 2.

I-1 - Chaque C.A.P. de la famille mécanique est composé de 7 unités

I-2 - Tronc commun général

- Mathématiques (Ma)
- Trigonométrie (Tr)
- Français et Expression (Ex)
- Dessin et Technologie (D.T.)

Tronc commun de la famille

- Mécanique et Technologie (M.T.)
- Mécanique Professionnelle Générale (M.P.G.)

Unité spécialisée

- Mécanique professionnelle de Spécialité (M.P.S.) avec 3 options :

  . Tourneur
  . Fraiseur
  . Mécanicien option A

II - C.A.P. d'Electromécanique

Voir tableau n° 2.

II-1 - Le C.A.P. est composé de 10 unités

II-2 - Tronc commun général

- Mathématiques (Ma)
- Trigonométrie (Tr)
- Français et Expression (Ex)
- Dessin et Technologie (D.T.)

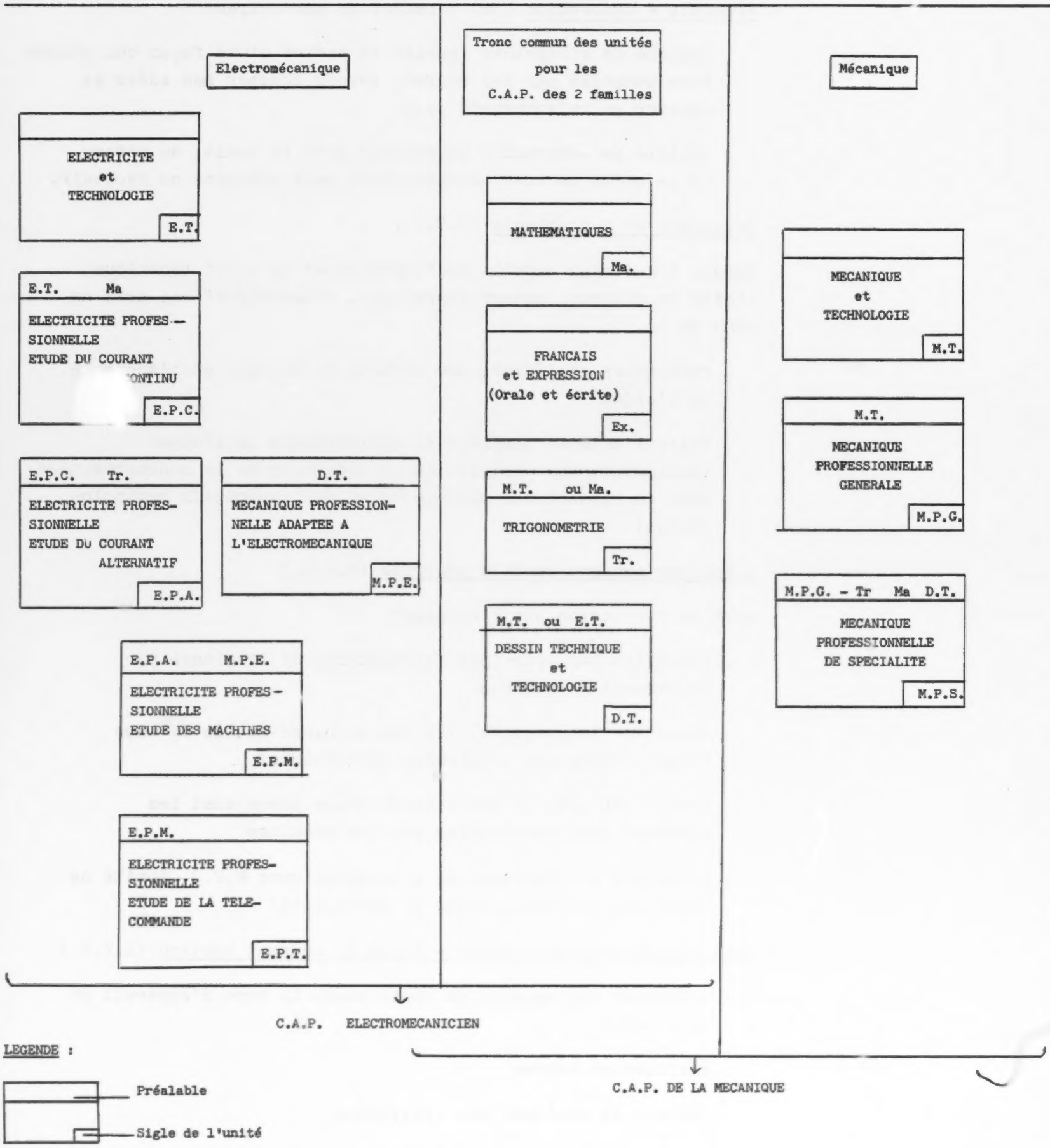
Unités du C.A.P. d'Electromécanique

- Electricité et technologie (E.T.)
- Electricité professionnelle - Etude du courant continu (E.P.C.)
- Electricité professionnelle - Etude du courant alternatif (E.P.A.)
- Electricité professionnelle - Etude des machines (E.P.M.)
- Electricité professionnelle - Etude de la télécommande (E.P.T.)
- Mécanique professionnelle adaptée à l'Electromécanique (M.P.E.).

Tableau n° 2

DECOUPAGE DES C.A.P. DE L'ELECTROMECANIQUE ET DE LA MECANIQUE

EN UNITES DE FORMATION



III - Définition des unités

Toutes les unités de ces 2 familles sont définies en termes de "être capable de ...".

Quelques exemples :

- Français - Expression (Ex) : rendre le participant

  . capable de s'exprimer (parler et écrire d'une façon qui puisse être comprise par les autres, savoir classer ses idées et exposer un raisonnement ...)

  . capable de comprendre un message oral et écrit, du niveau de ce qu'un ouvrier professionnel peut entendre ou recevoir.

- Mécanique et Technologie (M.T.) :

  Rendre l'auditeur capable de "comprendre" un objet technique (boîte de vitesse, moteur thermique). "Comprendre" est pris au sens de :

  . rechercher et définir une méthode de travail et d'approche de l'objet

  . faire l'analyse complète et systématique de l'objet (manipulations, utilisation du dessin et de la schématisation, mise en rapport des mouvements et des impératifs technologiques).

- Mécanique professionnelle générale (M.P.G.)

  dite de "réflexion sur l'usinage"

  . connaître les principes fondamentaux de l'usinage par enlèvement de matière

  . connaître les possibilités des machines-outils de base (tour, fraiseuse, raboteuse, rectifieuse)

  . savoir analyser la fabrication d'une pièce dont les surfaces sont réalisables sur ces machines

  . permettre à l'auditeur de s'orienter vers M.P.S. (unité de mécanique professionnelle de spécialité)

- Electricité professionnelle - Etude du courant continu (E.P.C.)

  . effectuer des mesures en choisissant le type d'appareil et le procédé

  . réaliser un schéma

  . définir et réaliser une résistance

  . détecter les pannes et réparer un circuit simple.

- Dessin technique et technologie (D.T.)

  . reconnaître et définir un élément ou un ensemble représenté graphiquement

  . être capable d'intervenir en entretien ou en fabrication en interprétant les conventions normalisées du dessin industriel

  . savoir utiliser une documentation technologique

  . représenter une pièce simple en perspective ou en projection orthogonale.

IV - Les itinéraires et préalables

Les préalables sont notés dans le tableau.

Exemples :

- Préalable à mécanique professionnelle générale (M.P.G.) :
  mécanique et technologie (M.T.)

- Préalable à trigonométrie (Tr) :
  mécanique et technologie (M.T.)
  ou mathématiques (Ma)

- Préalable à électricité professionnelle - Etude du courant alternatif (E.P.A.)
  E.P.C. (continu)
  Tr (trigonométrie)

Différentes possibilités d'itinéraires sont donc offertes aux auditeurs.

ERIC Clearinghouse
OCT 19 1970
on Adult Education